



Las concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Un estudio fenomenográfico desde la perspectiva de los docentes

F. Javier Murillo¹; Nina Hidalgo²

Recibido: Noviembre 2016 / Evaluado: Febrero 2017 / Aceptado: Febrero 2017

Resumen. La presente investigación se centra en comprender las concepciones de los docentes acerca de qué es una evaluación justa. Las concepciones de los profesores son las creencias implícitas que tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y tienen una fuerte incidencia sobre sus prácticas evaluativas y sobre el desarrollo de los estudiantes. Para lograr nuestro objetivo hemos desarrollado un estudio fenomenográfico. Los participantes son 30 docentes de Educación Primaria y de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Los resultados muestran que las concepciones de evaluación justa de los docentes están divididas, estando algunas más cercanas al principio de igualdad y otras al de equidad. La conclusión final del estudio es la influencia del contexto del centro educativo en la concepción de evaluación justa del docente y la relevancia de conocer las concepciones de los docentes para poder implementar prácticas evaluativas que logren una educación y una sociedad más justa.

Palabras clave: evaluación de estudiantes; concepciones docentes de evaluación; investigación fenomenográfica; evaluación justa; investigación cualitativa.

[en] Fair assessment conceptions of students. A phenomenographic study from teachers' perspective

Abstract. The present research focuses on understanding teachers' conceptions about what is a fair assessment. Teachers' conceptions are the implicit beliefs that they have about the teaching-learning process and have a strong impact on their assessment practices and student development. To achieve our purpose, we have developed a phenomenographic study. The participants are 30 teachers of Primary and Secondary Education of the Community of Madrid. The results show that teachers' conceptions of fair assessment are divided, some of them being closer to the principle of equality and others to equity. The final conclusion of the study is the influence of the context of the school on fair assessment' conceptions of the teachers and the relevance of knowing that if we understand teachers' conceptions we are going to be able to implement assessment practices that achieve an education and a more just society.

Keywords: student assessment; conceptions of assessment; phenomenographic research; fair assessment; qualitative research.

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco Teórico. 3. Método. 3.1. Enfoque metodológico. 3.2. 3.2. Participantes e instrumento de recogida de datos. 3.3. Procedimiento y análisis de datos. 4. Resultados. 4.1. Concepción igualitaria. 4.2. Concepción Equitativa. 5. Discusión y conclusiones. 6. Referencias.

¹ Universidad Autónoma de Madrid (España)

E-mail: javier.murillo@uam.es

² Universidad Autónoma de Madrid (España)

E-mail: nina.hidalgo@uam.es

Cómo citar: Murillo, F.J. e Hidalgo, N. (2018). Las concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Un estudio fenomenográfico desde la perspectiva de los docentes. *Revista Complutense de Educación*, 24 (4), 959-1010.

1. Introducción

En una investigación ya clásica, Sambell, McDowell y Brown (1997) afirmaron que la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es uno de los procesos educativos con una percepción más negativa por los estudiantes y docentes. Así, encontraron que los agentes del proceso educativo conciben la evaluación como un estorbo, un mal necesario o una injusticia; también que los instrumentos y estrategias de evaluación relacionadas con la certificación así como los exámenes son concebidos como prácticas ajenas al aprendizaje real de los estudiantes.

Con esos antecedentes no es extraño que en las últimas décadas se hayan multiplicado las investigaciones que buscan conocer y explicar las concepciones de profesores y profesoras sobre la evaluación (Azis, 2015; Harris y Brown, 2009; entre otros). La idea es sencilla, en la medida que las concepciones marcan la práctica, si es posible conocer las concepciones de los docentes, se tendrá más información para modificar sus acciones y, con ello, optimizar el aprendizaje de los estudiantes (Griffiths, Gore y Ladwig, 2006; Autores, 2014).

Si hablamos de una evaluación justa, el interés de los estudiosos es más que evidente. Solo podemos avanzar en el desarrollo de una evaluación más justa si, conociendo las concepciones de los docentes, se trabaja sobre ellos. De ahí viene el interés despertado en estos últimos años (Pettifor y Saklofske, 2012; Sambell, McDowell y Brown, 1997; Suskie, 2002). Sin embargo, las investigaciones empíricas sobre las concepciones de los docentes hacia una evaluación justa son muy escasas, lo que justifica el interés de esta investigación.

Además, hay que considerar los acelerados cambios en las prácticas evaluativas que está viviendo el sistema educativo español, contexto donde se sitúa la presente investigación. En estos momentos se está comenzando la implantación generalizada de pruebas estandarizadas externas con carácter informativo y certificativo tanto en Educación Primaria como en Secundaria que son tachadas de injustas por muchos profesores. Este hecho ha abierto el debate acerca de lo justo o injusto de las mismas y acerca de a quién beneficia este enfoque.

2. Marco teórico

Entendemos por concepciones un sistema organizado de creencias originadas en las experiencias del individuo y desarrolladas a través de las interacciones en las que participa (Coll y Remesal, 2009; Remesal, 2011). Las concepciones tienen un fuerte carácter social, ya que se fundamentan y construyen en espacios compartidos, viéndose influidas por las interacciones de la persona con el mundo (Van den Berg, 2002). Aplicado al ámbito educativo, las concepciones de los docentes se entienden como una estructura de creencias a través de la cual el profesor interactúa diariamente en su aula (Prieto y Contreras, 2008). Dichas concepciones, también se ven influidas por el contexto en el que se encuentra el docente, definiendo su práctica

profesional. Las concepciones del docente son, sin duda, un elemento determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con ello en la evaluación (Griffiths, Gore y Ladwig, 2006).

Uno de los investigadores que es un referente en la línea de investigación de las concepciones sobre evaluación de los docentes es Gavin T. L. Brown (Brown, 2003, 2006, 2008; Brown y Gao, 2015; Gebril y Brown, 2014). En los últimos años, él y sus colegas (Lois Ruth Harris, Gerrit Hirschfeld, Kerry Kennedy, Elizabeth Peterson y Earl Irving, entre otros) desarrollaron una ambiciosa investigación para determinar las concepciones sobre evaluación de profesores y estudiantes y sus implicaciones. Los datos fueron recolectados a través del *Teachers' Conceptions of Assessment* (COA-III) y analizados a través de modelos de ecuaciones estructurales, mostrando un ajuste cercano de los datos a un modelo multidimensional y jerárquico.

En este modelo, Brown (2003, 2006) muestra que existen cuatro tipos de concepciones de los maestros sobre la evaluación: a) la evaluación fomenta la rendición de cuentas de la escuela, ya que proporciona información sobre el funcionamiento de los colegios; b) la evaluación hace que los estudiantes rindan cuentas, midiendo su desempeño académico c) la evaluación mejora la educación, ya que proporciona información clara y valiosa sobre el desarrollo y progreso de los estudiantes y su aprendizaje, y d) la evaluación es irrelevante, ya que es injusta para los estudiantes y aporta información incorrecta y poco útil para la enseñanza. Los análisis realizados por los investigadores revelan que las concepciones sobre evaluación de los docentes se mantienen constantes y estables y claramente relacionadas con la frecuencia que utilizan las distintas tareas de evaluación en el aula (Harris y Brown, 2008).

Profundizando en la relación entre las diferentes concepciones de evaluación de los profesores, los resultados de la investigación determinan que los maestros que están de acuerdo con la concepción de evaluación como una herramienta de mejora también están moderadamente de acuerdo en que la evaluación debe ser un instrumento para la rendición de cuentas de la escuela. Los profesores que se mostraron menos cercanos a una concepción de la evaluación como irrelevante, mostraban una alta correlación negativa con la concepción de evaluación como una herramienta de mejora del aprendizaje ($r_{xy} = -0,69$). Por último, las concepciones docentes de evaluación referentes a rendición de cuentas tanto de la escuela como de los estudiantes correlacionan positivamente ($r_{xy} = 0,58$) (Brown, 2008).

En el ámbito nacional, se han empezado a desarrollar algunas investigaciones que han evidenciado la importancia de profundizar en las concepciones sobre la evaluación de los estudiantes para mejorar, de un lado el diseño y la tarea evaluativa de los docentes y por otro cómo ésta puede favorecer el aprendizaje del alumnado (Brown y Remesal, 2012; Coll y Remesal, 2009; Prieto y Contreras, 2008; Remesal, 2011).

Dentro de la línea de investigación sobre las concepciones docentes de la evaluación, cobra especial relevancia el estudio de las concepciones sobre qué es una evaluación justa (Cole y Zieky, 2001; Gipps y Stobart, 2009, Pettifor y Saklofske, 2012). Definir qué es una evaluación justa no es una tarea fácil, ya que tiene implicaciones éticas que influyen enormemente en el aprendizaje de los estudiantes. Uno de los elementos que más dificultan la conceptualización de una evaluación justa es el binomio igualdad/equidad. Así, la evaluación justa se concibe más próxima a la igualdad o más cercana a la equidad.

Lam (1995) indica que los docentes que conciben una evaluación justa desde una perspectiva igualitaria se centran en garantizar la igualdad de condi-

ciones en la realización de la prueba (materiales, tiempo, espacio, recursos, etc.). La evaluación igualitaria requiere la misma administración, contenidos, puntuación e interpretación de los resultados, persiguiendo, por lo tanto, la objetividad.

Frente a esta postura, autores como Suskie (2002) defienden que una evaluación justa no es aquella que es igual para todos los estudiantes, ya que no todos han tenido necesariamente las mismas oportunidades de acceso a la educación; por lo que el principio de igualdad no es suficiente para garantizar la justicia. Suskie (2002) considera esencial la promoción de la equidad en la evaluación para garantizar la justicia, adaptando la evaluación a las necesidades y características de los estudiantes. Esta equidad se traduce en llevar a cabo múltiples evaluaciones y con diferentes instrumentos para asegurar que la diversidad de los estudiantes se atiende correctamente a través de la evaluación.

Picón-Jácome (2013), por su parte, defiende que una evaluación justa solo puede entenderse desde una perspectiva equitativa a través del desarrollo de una evaluación de los estudiantes basada en principios democráticos, promoviendo la participación de los alumnos y alumnas en la evaluación y siendo una herramienta útil para ayudar a los estudiantes en la mejora de su aprendizaje.

Reflexionando acerca del binomio igualdad-equidad, Lam (1995) considera que una evaluación es injusta si (1) a los alumnos no se les brinda igualdad de oportunidades para demostrar lo que saben, por lo que las evaluaciones son parciales, (2) estas evaluaciones parciales se utilizan para juzgar las capacidades y necesidades de los alumnos, y (3) si los docentes tienen una visión distorsionada del estudiante y esta visión se traduce en la toma de decisiones educativas que finalmente limita las oportunidades educativas del alumno.

Complementariamente, Pettifor y Saklofske (2012) afirman que existen diversas cuestiones pedagógicas que transforman a la evaluación en una práctica más justa. Una de estas cuestiones es que los estudiantes conozcan los criterios de evaluación con los que van a ser evaluados, o incluso mejor, que dichos criterios sean co-definidos entre los docentes y los estudiantes (Andrade y Du, 2007; Harlen, 2005; Pepper y Pathak, 2008). Otro elemento importante para conseguir una evaluación más justa es no discriminar a los estudiantes por sus características sociales, culturales o económicas (que suelen tener impacto en la evaluación) (Stobart, 2005). Los autores también remarcan que los docentes no solamente evalúen las pruebas escritas sino también la personalidad, progreso, esfuerzo y participación de los estudiantes, ya que solo añadiendo estos aspectos más cualitativos a la evaluación se logrará una práctica evaluativa justa. Asimismo, es esencial que la evaluación sea individualizada a las necesidades de cada estudiante.

Otro estudio que arroja luz a esta cuestión es el estudio llevado a cabo por Tierney, Simon y Charland (2011) en Canadá. El propósito del estudio se centró en determinar cómo 77 docentes evaluaron a sus estudiantes en dos sistemas educativos canadienses diferentes con distintas políticas y estándares de evaluación. Analizando los resultados, los autores concluyen que los docentes evalúan teniendo en cuenta lo que creen que es justo para sus estudiantes, por el bien individual de cada estudiante y común del aula y de la escuela.

Como hemos señalado, uno de los elementos más llamativos sobre las concepciones de una evaluación justa, es que existen pocas investigaciones empíricas que arrojen datos sobre el tema. El trabajo de Scott, Webberb, Lupart, Aitkend y Sco-

tt (2014) es una buena orientación al respecto. Estos autores realizaron un estudio de enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo) con el objetivo de profundizar en las concepciones de evaluación justa de los docentes. Los participantes fueron 3.312 docentes, estudiantes, familias y equipo directivo. Los resultados muestran que las prácticas evaluativas justas son más próximas al concepto de equidad y ofrecen cinco ideas clave sobre cómo debe ser la práctica evaluativa justa: a) Los educadores deben esforzarse por comprender el impacto que suponen sus prácticas de evaluación a los estudiantes y a sus familias; b) la evaluación debe ser diferenciada a cada estudiante, para atender a la capacidad, nivel socioeconómico, cultura y lengua de los estudiantes; c) todos los miembros de la comunidad educativa es necesario que denuncien prácticas indefendibles e ilógicas de evaluación; d) la frecuencia, la intensidad y la intrusión de las evaluaciones no debe abrumar ni a los estudiantes ni a sus familias; y e) la evaluación no debe ser utilizada para contrarrestar el comportamiento inapropiado del estudiante o como recompensa deseada a un determinado comportamiento.

Con todo ello, la presente investigación tiene como objetivo conocer las concepciones de Evaluación Justa de docentes de Educación Primaria y Secundaria.

3. Método

3.1. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico más adecuado para profundizar en las concepciones de las personas, en este caso de los docentes, es la Fenomenografía (Bowden y Walsh, 2000; Marton, 1986). La misma se define por tener el propósito de “identificar de forma cualitativa las diferentes formas en que las personas experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden varios aspectos del fenómeno y de su mundo próximo” (Marton, 1986, p. 31), y cuyo objetivo es “...descubrir y sistematizar formas de pensamiento que sintetizan el modo en que las personas interpretan aspectos de la realidad” (Marton, 1986, p. 180).

En la investigación fenomenográfica se hace un esfuerzo por descubrir todas las comprensiones que la gente tiene sobre los fenómenos específicos y ordenarlos en categorías conceptuales, partiendo de la idea de que las concepciones son la forma central del conocimiento humano, por lo que la concepción es la unidad básica de la descripción en la investigación fenomenográfica.

3.2. Participantes e instrumento de recogida de datos

Un punto clave en la investigación fenomenográfica es la selección de los participantes. No hay que perder de vista que la finalidad de los estudios fenomenográficos es contar con la mayor variación posibles de una misma concepción, por lo que los sujetos tienen que ofrecer distintas formas de entender y percibir una realidad. Los participantes en esta investigación son treinta profesores de Educación Primaria y de Educación Secundaria que trabajan en centros públicos, privados concertados y privados no concertados de la Comunidad de Madrid. La selección de los participantes se hizo mediante un muestreo no probabilístico por cuotas con tres criterios de selección (tabla I):

- *Contexto socio-económico del centro educativo*: hemos dividido los centros entre aquellos situados en contextos favorables y los situados en contextos desafiantes. Los indicadores que nos han permitido seleccionar estos centros han sido: el nivel socio cultural del barrio donde se encuentra el centro, el nivel socio-económico de las familias de los estudiantes que asisten a ese centro y las características sociales, culturales y lingüísticas de dichos estudiantes.
- *Nivel educativo del centro educativo*: este indicador se refiere al nivel educativo en el se encuentra, diferenciado entre los docentes de Educación Primaria y los de Educación Secundaria.
- *Titularidad del centro*: también se ha tenido en cuenta la titularidad del centro, contando con docentes que trabajan en centros educativos públicos, concertados y privados.

Tabla I. Distribución de los participantes en función del contexto, del nivel educativo y de la titularidad del centro

Contexto	Educación Primaria		Educación Secundaria			Total
	C. públicos	C. concertados	C. públicos	C. concertados	C. privados no concertados	
Desafiante	3	4	4	4		15
Favorable	4	3	4	2	2	15
Total	7	7	8	6	2	30

El proceso de selección de los participantes fue el siguiente. En primer lugar se seleccionaron zonas con un alto estatus socio-económico —contexto favorable— y de bajo estatus —contexto desafiante— en la Comunidad de Madrid. En cada una de las zonas se seleccionaron centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria públicos y privados. Se contactó personalmente con el equipo directivo de cada escuela elegida, y con su ayuda se seleccionaron varios profesores y profesoras para participar en el estudio. Así, se realizaron entre 2 y 3 entrevistas en cada centro. De ellos, 19 son mujeres y 11 hombres (10/5 en Educación Primaria y 9/6 en Educación Secundaria), con un promedio de 13 años de experiencia docente.

El principal instrumento de recogida de información ha sido la entrevista fenomenográfica (Trigwell, 2000) basada en el auto-relato (Marton y Booth, 1997). Las entrevistas partieron de una pregunta generadora: ¿qué es para ti una evaluación justa?

La entrevista fenomenográfica es semi-estructurada, siendo necesario que el guión apenas consta de algunas preguntas clave predeterminadas (Bowden, 1996; Marton, 1986). Es muy relevante que el investigador tenga en cuenta el foco del estudio, ya que éste es el que enfoca y guía la entrevista en todo momento. En este caso, el investigador ha profundizado a través de las entrevistas de las concepciones de los docentes acerca de que es una evaluación justa y sus implicaciones. Asimismo, el investigador no debe posicionarse frente a un determinado tipo de concepción, sino ser neutral y mostrar interés compartido con todos los participantes.

Cada una de las entrevistas realizadas a los docentes ha tenido una duración de entre veinte minutos a media hora. Una vez realizadas todas las entrevistas se trans-

cribieron por completo y se etiquetó cada una de ellas en función de las características de la escuela en la que trabaja cada docente de acuerdo al siguiente código: [D1, SEC, PR, FAV:3]. En la etiqueta, podemos diferenciar las siguientes informaciones: a) D1: número de docente, b) nivel educativo (PRI: educación Primaria y SEC: educación Secundaria, c) titularidad del centro (PU: público y PR: privado), d) contexto donde se ubica el centro educativo (FAV: favorable y DES: desafiante) y, por último, e) número de la página de la entrevista transcrita donde se encuentra la cita.

Para evitar los sesgos tanto en la recogida de datos como en el análisis de los mismos los investigadores tuvieron ciertos aspectos éticos que guiaron su trabajo. Así, los participantes fueron informados de los objetivos de la investigación, se solicitó su consentimiento para ser grabados; se mantuvo escrupulosamente su anonimato y fuimos extremadamente cuidadosos de no alterar ni sus palabras ni sacarlas del contexto.

El trabajo de campo fue desarrollado entre los meses de mayo a diciembre de 2014. El proceso fue el siguiente: una vez contactadas las escuelas e informadas del propósito de la investigación, acudimos a cada uno de ellas y tuvimos una breve reunión con el equipo directivo. A continuación, el equipo directivo facilitó un encuentro con los posibles docentes a entrevistar en cada centro, donde se profundizó en la entrevista fenomenográfica a realizar y de la disponibilidad de cada docente. En esa reunión, los docentes firmaron un consentimiento de acuerdo al conocimiento del propósito de la investigación, el anonimato de las entrevistas y la fidelidad de los datos.

3.3. Procedimiento y análisis de datos

De acuerdo con el método fenomenográfico se ha utilizado un criterio de proximidad al discurso de los participantes. Una vez realizadas las entrevistas se analizó, con el software Atlas.ti 7, la presencia de diferentes concepciones pertenecientes a determinadas categorías y sub-categorías en el discurso docente.

Para el análisis de los datos llevamos a cabo un procedimiento similar al propuesto por Marton (1986). En primer lugar, se identificaron las concepciones preconcebidas antes de analizar los datos. En segundo lugar, los investigadores nos centramos en las palabras de los docentes, dejando de lado las perspectivas teóricas sobre una “evaluación justa”. Las categorías creadas surgieron de las propias palabras de los docentes, favoreciendo que el análisis sea lo más fiel posible a las concepciones de los profesores y profesoras entrevistados. En tercer lugar, comparamos las concepciones de un docente con el resto, viendo regularidades y creando pre-categorías cada vez más amplias, analizando asimismo la relación entre las distintas pre-categorías (Marton, 1986).

De acuerdo con Sjostrom y Dahlgren (2002), basamos el análisis de las pre-categorías de acuerdo a tres principios:

- *Frecuencia*, relativo a cuantas veces los docentes mencionan esa idea o concepción relacionada con una evaluación justa.
- *Posición*, donde se ubica la concepción respecto al resto de concepciones, identificando aquellas más relevantes.
- *Pregnancy*, analizando aquellos aspectos en los que los docentes entrevistados ponen más énfasis o consideran más importante para desarrollar una evaluación justa.

Una vez seleccionadas las pre-categorías relacionadas con una evaluación justa, se seleccionaron aquellas citas más representativas de cada una de las categorías, siendo especialmente cuidadosos con respetar el sentido de las ideas expresadas por los docentes entrevistados. Por último, las pre-categorías se analizaron en distintas redes de significado³. Estas redes de significado fueron analizadas de forma individual y después de forma cruzada, estableciendo las categorías finales y representando las distintas formas de concebir la evaluación justa.

Siguiendo las características de la investigación fenomenográfica, esta explicación detallada del proceso de análisis, así como la explicitación de los referentes teóricos, garantizan la calidad, adecuación y transferibilidad de los resultados encontrados (Åkerlind, 2002; Harris, 2008).

4. Resultados

Las entrevistas fenomenográficas realizadas arrojan una visión llena de matices que nos ayuda a profundizar en las concepciones de los profesores sobre qué es una evaluación justa. Los hallazgos muestran que, esencialmente, existen dos concepciones sobre qué es una evaluación justa: una que vincula la justicia con la igualdad; y otra que la relaciona con la equidad. En muchos casos, los docentes se ubican con claridad en una u otra concepción; pero también se encuentran casos con concepciones contradictorias o cambiantes.

4.1. Concepción igualitaria

Un grupo de docentes tienen una concepción igualitaria de lo que es evaluación justa. Estos profesionales destacan cuatro elementos fundamentales: la transparencia en la información, la objetividad de las pruebas, el carácter eminentemente cuantitativo de la evaluación, y que contribuyan a capacitar a los estudiantes a superar exitosamente las evaluaciones externas a las que serán sometidos en su vida académica.

En primer lugar, los docentes consideran que para que una evaluación sea justa es necesario transparencia. Es decir, que todos los estudiantes conozcan el momento, los contenidos, los instrumentos y los criterios que el profesorado va a utilizar para evaluar a los estudiantes. En palabras de dos docentes:

Es justo que se sepa de qué te van a evaluar, qué cae en el examen, cómo va a ser la prueba, qué es lo que se va... lo que se espera que hagas para sacar buena nota...
[D8,SEC,CC,FAV: 4]

Yo creo que un componente importante de la justicia es la honestidad, entonces yo creo que tienen que haber una claridad en la evaluación y saber a qué atenerse; tener unos criterios establecidos y en función de esos criterios la persona que es evaluada sabe de qué va a ser evaluada y sabe para qué es la evaluación.
[D7,SEC,CP,FAV: 3]

³ Del inglés pool of meaning.

Los docentes consideran necesario que haya una absoluta claridad en las calificaciones obtenidas, lo que refuerza la idea de que los criterios sean explícitos e iguales para todos. Siguiendo esta idea, un docente indica que:

“Siempre tiene que haber unos criterios de calificación expresos y los conocimientos que tienen que aprender. Tienen que estar enterados de donde están y de lo que se les está pidiendo”. [D21,SEC,CC,DES: 4]

En segundo lugar, para los docentes una evaluación justa es una evaluación objetiva. De esta manera, la forma más justa de evaluar a los estudiantes es aquella que no ofrece margen de error, siendo absolutamente cerrada y que no admita discusión o debate. Un docente nos señala lo siguiente:

Yo lo que busco es la objetividad [...]. Corrijo lo más objetivamente posible. Mira, la de verdadero y falso es muy fácil, 25 por 0,4. [...] Me gusta de tal manera que esté estructurado y que ellos sepan. [D8,SEC,CC,FAV:3]

Así, la objetividad y la transparencia son dos criterios que debe tener una evaluación justa. Tal como indican los docentes:

Una evaluación en la que se tengan en cuenta todo: el entorno del alumno, todas sus características, su evolución, el proceso que ha tenido... [D5,PRI,CPU,FAV:4]

Estas ideas están íntimamente ligadas a la importancia de una evaluación cuantitativa como forma de visibilizar la objetividad. La concepción que tienen estos docentes es que este tipo de pruebas son más objetivas y posibilitan tener información más clara a los estudiantes para mejorar su aprendizaje. Así, los docentes indican que el uso de pruebas objetivas como el examen ofrecen una visión adecuada del aprendizaje de los estudiantes. En esta línea, un profesor indica que:

Hacerles cuatro exámenes seguidos, lo siento pero es lo que toca. ¿Por qué? Pues porque si tú les pones tres ejercicios en un examen de un temario que tiene 20 o 25 aspectos no tengo argumentos como para poder evaluar a los alumnos. Objetivamente, tienes más probabilidades de que demuestren lo que saben. Así cuando pongo la nota, estoy seguro al 90% de que refleja lo que sabe. [D13,SEC,CPU,FAV:3]

Un último elemento que destacan los docentes al preguntarles que es una evaluación justa, es que ayude a los estudiantes a prepararles para superar las pruebas objetivas (CDI de Madrid, Pruebas de Acceso a la Universidad, etc.) a las que tendrán que hacer frente a lo largo de su vida académica. En este caso, la justicia es concebida en términos de preparar a los alumnos a hacer las pruebas externas de la mejor manera posible ya que eso influirá enormemente en el camino de vida elegido por el estudiante. En palabras de una maestra de Educación Primaria:

Además están ahí pendientes una serie de evaluaciones que van a ser determinantes para los chavales, para elegir sus caminos de formación y tal, y eso va a influir en cómo evaluemos también en el centro porque al final se nos va a pedir un poco desde los padres y desde la sociedad, que esos niños aprueben esas pruebas para poder seguir formándose y vivir. [D27,PRI,CC,FAV:4]

Resulta interesante encontrar que en el grupo de docentes encontramos profesores que imparten clase tanto de Educación Primaria, como de Educación Secundaria y que se encuentran en centros titularidad pública y privada (concertada o no concertada); sin embargo, en su práctica totalidad son profesores caracterizados por trabajar en centros educativos situados en contextos socioeconómicamente favorables.

4.2. Concepción equitativa

Por otro lado, existe otro grupo de docentes que consideran que una evaluación justa es aquella que se basa en la equidad. Estos profesionales destacan que es necesario que dicha evaluación se adapte a las necesidades de los estudiantes y tenga en cuenta su contexto, que mida realmente el avance o progreso en el aprendizaje y que sea cualitativa y procesual.

Los profesores definen la evaluación justa como aquella que se centra en cada uno de los estudiantes. Según los docentes, es necesario que la práctica evaluativa se adapte a las características y necesidades de los estudiantes, alejándose por lo tanto de evaluaciones homogéneas. Ilustrando esta idea:

La evaluación tiene que ser mucho más individualizada, tú en concreto, David, María José o Pepito tu evaluación es ésta, por tus características concretas, por tu contexto, porque tú has mostrado más interés, porque tú hayas sacado un 5 en un examen no te preocupes, porque tú no eres María tienes un 5 en inglés, no? Hay muchas otras cosas que hay que tener en cuenta y en fin, hacerles ver que les estamos conformando como personas. [D23,PRI,CPU,DES:4]

Los docentes indican que además de ser adaptada a cada estudiante es necesario que la evaluación tenga en cuenta el contexto del estudiante así como el entorno en el que crece y se desarrolla, ya que éste tiene muchas implicaciones en su desarrollo:

Pues una evaluación en la que se tengan en cuenta todo el entorno del alumno, todas sus características, su evolución, el proceso que ha tenido... [D4,PRI,CC,DES:3]

En segundo lugar, los docentes defienden que una evaluación justa es necesario que sirva para medir el esfuerzo de los estudiantes. Este esfuerzo requiere tener presente el punto de partida de los alumnos y realizar continuas evaluaciones para comprobar su avance en el aprendizaje.

Un profesor indica que:

Una evaluación justa sería aquella evaluación que reflejase el esfuerzo del niño durante esos 15, 20 días o un año... si tú quieres evaluar contenidos concretos o una asignatura, que seas capaz de valorar el esfuerzo que el chico ha realizado. Si no ha habido ningún tipo de esfuerzo porque el chico... porque los contenidos estaban poco adecuados y no ha aprendido nada, esa evaluación está mal hecha, porque no le estás aportando nada al chico. [D2,PRI,CPU,DES:3]

Muy vinculado a este esfuerzo, los docentes también consideran que una evaluación es justa cuando ayuda a que los estudiantes aprendan para su vida, es decir, que dicho aprendizaje sea útil y transferible. Mostrando esta idea, una maestra de Primaria indica que:

Tenga en cuenta el esfuerzo, la motivación y que hayan sacado un poco de partido. No tanto que hayan aprendido los contenidos que tengan que aprender, y eso no sirve. Yo veo si un grupo o un alumno tiene resultados positivos en cuanto a si ha crecido en responsabilidad, ha crecido en un cierto gusto por el aprendizaje, o si les he despertado su curiosidad por aprender. [D22,PRI,CPU,DES:1]

Para otro docente, una evaluación justa valora positivamente (premia) a aquellos estudiantes que han avanzado más en su aprendizaje, mencionando los retos como forma de aprendizaje y evaluación que favorece la justicia en el aula:

Yo evalúo mucho más a una persona que le costó desde el primero momento adquirir ese conocimiento y él se lo ha luchado, se lo ha peleado y ha conseguido adquirir ese conocimiento... o sea para mí no puede tener la misma nota el niño que me ha sacado las mismas cinco operaciones que desde el primer momento las coge fenomenal, que al niño que le ha costado un mes llegar a ellas. Porque a lo mejor al que le ha salido desde el primer momento fenomenal, podía haber llegado un escalón más arriba... [D3,PRI,CC,DES:3]

Hay que optar a que el premio no sea la nota, porque entonces empiezan las competiciones, lo mejor es que optes por otro tipo de premios, por ejemplo, al final un alumno que lo ha hecho todo bien lo que se merece es un reconocimiento, es aumentar su responsabilidad en el aula. [D28,PRI,CPU,DES:2]

En tercer lugar los docentes consideran que para que una evaluación sea verdaderamente justa debe alejarse de la objetividad, y contar con instrumentos y procesos más cualitativos. Así, reflexionan que es fundamental complementar los instrumentos más cuantitativos (como puede ser un examen) con información de corte más cualitativo, a través de la observación, diarios de campo del profesor o portafolios. Los docentes entrevistados reflexionan que la información cuantitativa es válida siempre y cuando se matice con instrumentos y información más cualitativa. Un docente nos explica que considera esencial para alcanzar una evaluación justa:

Darle más peso a la evaluación continua, pero por otro lado considero también que es necesario hacer un examen, entonces me parece una pregunta difícil, pero sí creo que el tema de la evaluación continua es muy importante porque al final

vas viendo el trabajo diario de esas personas, el esfuerzo, la progresión y al final un examen pues bueno, hay gente que funciona muy bien en los exámenes y tiene suerte. [D9,SEC,CPU,DES:1]

Siguiendo esta idea, otro docente concibe que:

No creo en los exámenes, estresan mucho a los alumnos, no mides lo que realmente saben. Lo justo es realizar una evaluación continua por observación día a día. No me convence que se haga cada dos semanas un examen escrito, porque al final nos terminamos apoyando en el examen escrito y ahí fallamos, y los estudiantes aprenden de que lo único que cuenta es el examen y en estudiar memorísticamente para el examen, sin aprender. [D23,PRI,CPU,DES:4]

Asimismo, los docentes destacan que la evaluación sea procesual, es decir, continua y que mida el progreso real del estudiante:

Para llevar cabo una evaluación justa es importante realizar una evaluación continua pero no evaluación continua como lo que se suele hacer de voy poniendo positivos cada día sino voy viendo cómo evoluciona en alumno, si ha mejorado le valoro que ha mejorado. Una persona que estaba en un 1 si ha sacado un 3 para mí eso es una evolución o ha sacado un 5. [D16,SEC,CC,DES:1]

No cabe duda que existe una radical diferencia en lo que se considera una evaluación justa entre los distintos docentes, teniendo profundas implicaciones que la forma que tienen de entender la evaluación y por ende la educación.

Este grupo de docentes que tiene una concepción equitativa de la evaluación justa se define por encontrarse mayoritariamente en centros situados en contextos socioeconómicamente desafiantes, sin encontrar diferencias entre la titularidad o el nivel educativo que imparten.

Como panorámica global de lo encontrado, en la tabla II se resumen las diferentes concepciones de evaluación justa halladas. Asimismo, se aportan datos complementarios para el análisis de las ideas implícitas del profesorado.

Tabla II. Comparación entre las concepciones docentes sobre una evaluación justa

Evaluación justa igualitaria	Evaluación justa equitativa
Explicitar los criterios	Adaptar los criterios según las necesidades de cada estudiante
Objetividad	Subjetividad a favor de cada estudiante
Transparencia y explicitación de los criterios	Individualización de los criterios de evaluación
Rendimiento	Progreso y esfuerzo
Preparación de pruebas estandarizadas	Preparación para la vida
Examen como elemento clave de evaluación	Restar peso al examen en la evaluación
Uso de pruebas cualitativas solo como complemento del examen	Uso de pruebas cualitativas de evaluación
Evaluación de los contenidos	Evaluación de las actitudes y valores
Evaluación igual para todos los estudiantes	Evaluación adaptada a cada uno de los estudiantes

5. Discusión y conclusiones

En el estudio presentado se han obtenido evidencias empíricas de las percepciones de los docentes acerca de qué es una evaluación justa. Esta línea de investigación, poco estudiada hasta el momento, aporta evidencias sobre las ideas implícitas de los docentes acerca de la evaluación y cómo se traducen éstas en su forma de evaluar a los estudiantes.

Los resultados de las entrevistas realizadas a los docentes muestran que existe un elemento clave en las diferentes concepciones de los docentes sobre qué es una evaluación justa (igualitaria o equitativa): el contexto en el que se encuentra en centro educativo en el que trabajan. Así, los docentes que trabajan en entornos favorables consideran que una evaluación justa es aquella objetiva, cuantitativa y transparente en cuanto proceso. No obstante, para los profesores que enseñan en centros ubicados en contextos desafiantes y que tienen una diversidad de estudiantes mayor, indican que la evaluación justa debe adaptarse a las necesidades de ellos, ser más cualitativa y medir el progreso real de los alumnos.

El estudio de Brown, Hui, Yu y Kennedy (2011) es un referente al respecto. Allí se destaca la importancia del contexto en la evaluación de los estudiantes: la cultura así como el estatus social de los docentes inciden en la forma en que éstos conciben la enseñanza y la evaluación. Estos autores encontraron que mientras que algunas concepciones educativas pueden ser esencialmente iguales en toda la población, las concepciones sobre la evaluación son legítimamente diferentes por las diferencias sociales y culturales existentes en las escuelas y en la sociedad.

Otro elemento encontrado que no incide en la forma de concebir que es una evaluación justa es el nivel educativo en el que ejerzan los docentes. Así, no hemos encontrado diferencias en cuanto a la concepción más igualitaria o equitativa de la evaluación por ser profesor de Educación Primaria o Secundaria.

Si relacionamos estos hallazgos con la propuesta de Lam (1995) vemos que los resultados coinciden con los docentes que tienen una perspectiva más cercana a la equidad. Así, tanto Lam (1995) como los docentes entrevistados consideran que una evaluación es injusta si los estudiantes no tienen las mismas igualdades de oportunidades para demostrar aquello que conocen, si las evaluaciones son sesgadas y solo sirven para evaluar un tipo de estudiantes o alguna capacidad en específico y por último los docentes toman decisiones en detrimento de aquellos estudiantes que presentan más dificultades.

Los resultados de nuestra investigación también están en concordancia con Suskie (2000) la cual considera que para lograr una evaluación justa es necesario: a) establecer claramente las metas y los resultados de aprendizaje; b) unir la evaluación con aquello que se enseña y viceversa; c) utilizar distintos instrumentos y pruebas de evaluación así como evaluar en diferentes momentos; d) ayudar a los estudiantes a aprender a realizar satisfactoriamente las pruebas de evaluación; e) empoderar a los estudiantes; y f) interpretar los resultados de la evaluación de forma adecuada.

No cabe duda de que este humilde estudio apenas ha podido asomarse a una temática tan compleja como desafiante como es la evaluación justa, por lo que sería muy interesante seguir investigando sobre el tema. Este trabajo ha abierto una interesante línea de investigación relacionada con la incidencia del contexto socio-económico en las concepciones sobre evaluación de los docentes. Y las conclusiones

son claras: dicho contexto determina las concepciones y con ello la forma de enseñar de los docentes, y no está exenta de una forma de ver la educación (Autores, 2015a).

Con esta investigación se pretende contribuir a un debate informado en España acerca del impacto que están produciendo los cambios en la evaluación de los estudiantes. Se han aportado evidencias acerca de que la imposición de pruebas externas estandarizadas con carácter certificador choca con las concepciones de lo que es una evaluación justa por parte de muchos docentes españoles. Esto puede generar un desajuste cuyas consecuencias recaigan directamente en los estudiantes. Parece necesario que se abra un debate sobre qué es una evaluación justa y sus implicaciones.

Las aportaciones novedosas de este artículo son en primer lugar, en el uso de la fenomenografía para profundizar en las concepciones de cómo tiene que ser una evaluación justa, muy poco utilizado en este ámbito especialmente en los estudios españoles. En segundo lugar, la temática de una evaluación justa ha sido poco investigada hasta el momento desde un punto de vista empírico, por lo que nuestro estudio aporta datos útiles para el avance del conocimiento y para mejorar la educación.

Esta investigación, como cualquier otra, no está exenta de limitaciones. Además de las propias de un estudio fenomenográfico con pocos participantes y quizá no representativos de los docentes españoles, hay que destacar dos claros puntos débiles. En primer lugar, destacamos que las concepciones ambiguas, contradictorias o cambiantes de muchos docentes hacen que no haya sido posible ubicar claramente a todos los docentes en un grupo u otro, con lo que, en segundo lugar, este trabajo se muestra incapaz de determinar qué hace que los docentes tengan una concepción más igualitarista o más equitativa de lo que es una evaluación justa.

Para complementar nuestro estudio, sería interesante realizar un estudio cuantitativo *ex post facto* con la misma temática, para conocer de una forma más amplia las concepciones sobre evaluación justa de los docentes. Asimismo, se podría llevar a cabo un estudio tanto cuantitativo *ex post facto* como cualitativo con estudiantes para conocer sus concepciones de evaluación justa, pudiéndola comparar con las aportadas por los docentes.

La principal conclusión de este estudio es la necesidad de abrir un debate entre docentes, administradores, tomadores de decisiones e investigadores sobre qué es una evaluación justa y, con ello, cómo es la evaluación de los estudiantes. Desde nuestro punto de vista, si se opta por un modelo igualitario, con pruebas “objetivas” y sin diferencia se estará apostando por una educación centrada en la selección y jerarquización de los estudiantes, con lo que se profundiza en las desigualdades sociales. Si se opta por un modelo basado en la equidad, adaptado a las necesidades de los estudiantes, participativo, con instrumentos variados, cualitativo y esencialmente formativo, se estará apostando por una educación que contribuya a una sociedad más justa.

En conclusión, el debate sobre qué es una educación justa así como las implicaciones que tiene en la práctica docente es una temática fundamental a abordar si queremos una evaluación que luche para lograr una sociedad más justa y equitativa (Autores, 2015b).

Referencias

- Åkerlind, G. (2002). Principles and Practice in Phenomenographic Research. Paper presented at the *Current Issues in Phenomenography Conference*, Canberra, ACT.

- Andrade, H. y Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159-181. doi: 10.1080/02602930600801928.
- Autores (2015a).
- Autores (2015b).
- Autores (2014).
- Azis, A. (2015). Conceptions and practices of assessment: a case of teachers representing improvement conception. *Teflin Journal*, 26(2), 129-154. doi:10.15639/teflinjournal.v26i2/129-154
- Bowden, J. (1996). Phenomenographic research — Some methodological issues. En G. Dall'Alba y B. Hasselgren (Eds.), *Reflections on Phenomenography: towards a methodology* (pp. 49-66). Suecia: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bowden, J.A. y Walsh, E. (2000). Phenomenography. *Phenomenography*, 1, 154-169.
- Brown, G. T. L. (2003). *Teachers' conceptions of assessment*. Tesis doctoral, Universidad de Auckland.
- Brown, G. T. L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged version 1, 2. *Psychological Reports*, 99(1), 166-170. doi: 10.2466/pr0.99.1.166-170.
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. Auckland: Nova Science Publishers.
- Brown, G. T. L., Hui, S. K., Flora, W. M. y Kennedy, K. J. (2011). Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts: A tripartite model of accountability, improvement, and irrelevance. *International Journal of Educational Research*, 50(5), 307-320. doi: 10.1016/j.ijer.2011.10.003
- Brown, G. T. L. y Gao, L. (2015). Chinese teachers' conceptions of assessment for and of learning: Six competing and complementary purposes. *Cogent Education*, 2, 1-19.
- Brown, G. T. y Remesal, A. (2012). Prospective teachers' conceptions of assessment: A cross-cultural comparison. *The Spanish journal of psychology*, 15(01), 75-89. Doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37286
- Cole, N. S. y Zieky, M. J. (2001). The new faces of fairness. *Journal of Educational Measurement*, 38(4), 369-382. doi: 10.1111/j.1745-3984.2001.tb01132.x.
- Coll, C. y Remesal, A. (2009). Mathematics teachers' conceptions about the functions of assessment in compulsory education. *Journal for the Study of Education and Development*, 32(3), 391-404. doi: 10.1174/021037009788964187.
- Gebriel, A., & Brown, G. T. (2014). The effect of high-stakes examination systems on teacher beliefs: Egyptian Teachers' Conceptions of Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 16-33.
- Gipps, C. y Stobart, G. (2009). Fairness in assessment. En C. Wyatt-Smith y J. Cumming (Eds.), *Educational assessment in the 21st century* (pp. 105-118). Amsterdam: Springer.
- Griffiths, T., Gore, J. y Ladwig, J. (2007). Teachers' fundamental beliefs, commitment to reform and the quality of pedagogy. In Australian Association for Research in Education (Ed.), *Proceedings of the AARE 2006 Conference* (pp. 1-38). Adelaide, Australia: Universidad de Newcastle.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning-tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207-223. doi: 10.1080/09585170500136093.
- Harris, L. R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 57-79. doi: 10.1007/BF03216875

- Harris, L. y Brown, G. T. L. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*, 16(3), 365-381. doi: 10.1080/09695940903319745.
- Lam, T. (1995). *Fairness in Performance Assessment*. Recuperado de <http://www.ericdigests.org/1996-4/fairness.htm>
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Marton, F. y Booth, S.A. (1997). *Learning and awareness*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- Pepper, M. B. y Pathak, S. (2008). Classroom contribution: What do students perceive as fair assessment?. *Journal of Education for Business*, 83(6), 360-368. doi: 10.3200/JOEB.83.6.360-368.
- Pettifor, J. L. y Saklofske, D. H. (2012). Fair and ethical student assessment practices. En C. F. Webber y J. L. Lupart (Eds.), *Leading student assessment* (pp. 87-106). Amsterdam: Springer.
- Picón Jácome, É. (2013). La rúbrica y la justicia en la evaluación. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 18(3), 79-94.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482. doi: 10.1016/j.tate.2010.09.017
- Sambell, K., McDowell, L. y Brown, S. (1997). "But is it fair?": An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 349-371. doi: 10.1016/S0191-491X(97)86215-3
- Scott, S., Webber, C., Luparte, J., Aitkend, N. y Scott, D. (2014). Fair and equitable assessment practices for all students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 52-70. doi: 10.1080/0969594X.2013.776943
- Sjostrom, B. y Dahlgren, L. O. (2002). Nursing theory and concept development t or analysis: Applying phenomenography in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 40(3), 339-345.
- Stobart, G. (2005). Fairness in multicultural assessment systems. *Assessment in Education*, 12(3), 275-287. doi: 10.1080/0969594050033724
- Suskie, L. (2002). Fair assessment practices: Giving students equitable opportunities to demonstrate learning. *Adventures in Assessment*, 14, 5-10.
- Tierney, R. D., Simon, M. y Charland, J. (2011). Being Fair: Teachers' Interpretations of Principles for Standards-Based Grading. *The Educational Forum*, 75(3), 210-227. doi: 10.1080/00131725.2011.577669
- Trigwell, K. (2000). A phenomenographic interview on phenomenography. *Phenomenography*, 1, 62-82.
- Van den Berg, B. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625. doi: 10.3102/00346543072004577.